DOCUMENT RESUME

ED 143 204 FL 008 750

AUTHOR Mendenhall, Susie B.; Sledjeski, Stephen
TITLE Yo Puedo Leer: Un Programa Personalizado de Lectura en un Aula Primaria: Reporte de un Modelo Comprobado (I Can Read: A Personalized Reading Program in a Primary Classroom: A Report on a Verified Model).
INSTITUTION Florida Univ., Gainesville. Coll. of Education.
PUB DATE Mar 76
NOTE 58p.; In Spanish; Photographes may reproduce poorly

EDRS PRICE MF-$0.83 HC-$3.50 Plus Postage.
DESCRIPTORS *Achievement Gains; Autoinstructional Methods; *English (Second Language); *English Instruction; Grade 1; Instructional Innovation; Language Research; Language Tests; Learning Activities; Learning Laboratories; Personality Studies; Primary Education; Programed Instruction; *Reading Instruction; *Self Concept; Social Attitudes; Social Integration; *Social Relations; Spanish

ABSTRACT

This monograph discusses an investigation carried out in a school which has implemented an experimental reading program. Achievement, self-esteem, and social acceptance gains and their interrelations were investigated. Treatment groups (experimental and control) were the three independent variables providing a 2 x 2 x 2 factorial design. Data were analyzed by either grade level or level of achievement testing. Data imply that this approach is best applied above the first grade and outside of reading laboratories where achievement gains are the major foci. The opposite is true for self-concept and social acceptance. The program seems to enhance self-esteem and social acceptance in the first grade with major emphasis on social acceptance. In the following grades, these measures increase for particular groups, specifically, experimental females, control males, and experimental whites. (Author/CFM)

****
* Documents acquired by ERIC include many informal unpublished *
* materials not available from other sources. ERIC makes every effort *
* to obtain the best copy available. Nevertheless, items of marginal *
* reproducibility are often encountered and this affects the quality *
* of the microfiche and hardcopy reproductions ERIC makes available *
* via the ERIC Document Reproduction Service (EDRS). EDRS is not *
* responsible for the quality of the original document. Reproductions *
* supplied by EDRS are the best that can be made from the original. *
****

ED143204

U.S. DEPARTMENT OF HEALTH, EDUCATION & WELFARE
NATIONAL INSTITUTE OF EDUCATION

THIS DOCUMENT HAS BEEN REPRODUCED EXACTLY AS RECEIVED FROM THE PERSON OR ORGANIZATION ORIGINATING IT. POINTS OF VIEW OR OPINIONS STATED DO NOT NECESSARILY REPRESENT OFFICIAL NATIONAL INSTITUTE OF EDUCATION POSITION OR POLICY

"PERMISSION TO REPRODUCE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY
P.K. Yonge Laboratory School University of Fla.
TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC) AND THE ERIC SYSTEM CONTRACTORS."

UN PROGRAMA PERSONALIZADO DE LECTURA EN UN AULA PRIMARIA: REPORTE DE UN MODELO COMPROBADO

por

Susie B. Mendenhall, Directora del Proyecto

Stephen Sledjeski, Analizador de Datos

Traducción: Minerva Miles

Marzo, 1976

Escuela Laboratorio, P.K. Yonge
Colegio de Educación
Universidad de la Florida
Gainesville 32611
(904) 392-1554

FL008750

Este documento público fue promulgado para diseminar información al personal docente a un costo anual de $2303.40 o a un costo de .92 centavos por copia.

RECONOCIMIENTOS

La directora del proyecto esta agradecida a todos aquellos que tuvieron el interés en ayudar para hacer posible este estudio y publicación.

Le expreso una gran y duradera apreciación a la siguiente "gente muy especial":

A la Dirección de P.K. Yonge y a mis compañeros por su apoyo e interés en este estudio. Se debe a estos dedicados educadores y a la atmósfera estimulante que ellos ayudaron a preporcionar que haya tratado de llevar a cabo un cambio.

A Marsha Granoff por toda su ayuda con las pruebas y la colección de datos. Ella fue un caudal invaluable en el proceso de mantenerse al tanto con todos los aspectos del proyecto. Igualmente fue importante su interés personal en el proyecto y su éxito en mantenerme organizada.

A Becky New, a Jeannie Pollard y a Karen Manget cuyos pensamientos se reflejan en las hipótesis que se exponen en la monografía.

A las Doctoras Sandi Damico y Helen Guttinger, investigadoras de experiencia y prestigio que continuamente me prorcionaron apoyo y aliento.

Al Doctor Vynce A. Hines, a la Sra. Betsy West y al Dr. Hart Stringfellow por su ayuda invaluable en la investigación, análisis e interpretación de los resultados de los datos.

A los maestros del "grupo experimental": Pat Felty, Carol Vihlen, Chris Graves, Sheilia Knocke, Anne Junkins y Rita Bustillo por la implementación del modelo y por todo el cuidado, interés y las largas horas de trabajo que dedicaron para hacer este estudio posible.

A los maestros del "grupo testigo": Josephine Baumer, Norma Valldejuli, Gladys Wright, Sue Casey, Freddie Hiers, Anna Edmonson, Peggy Blitch, Nancy McMillin, Diana McPherson, y Esstoya Whitley por participar con nosotros y por cedernos datos anteriores y posteriores de los niños de sus salones de clase.

A la Sra. Ruth Duncan por ayudarme a clarificar mis pensamientos y esta información y por pasarse horas interminables ayudando me a redactar estos resultados.

Lo mas importante de todo, son los niños a los que he enseñado. Les estoy profundamente agradecida, porque son ellos los que me han enseñado a dar clase de lectura. Son ellos los que me han mostrado la importancia de los sentimientos y del concepto que se tiene de uno mismo. Debido a sus éxitos, otros encontrarán éxito también.

PREFACIO

Al buscar formas creativas que respondan ante el estudiante de cualquier edad como individuo, es de interés crítico, el discernir que es lo que él siente en relación consigo mismo, en sus relaciones con sus compañeros, en sus relaciones con otros que le son importantes, y en relación con su medio ambiente de aprendizaje.

La técnica de la instrucción individualizada de la lectura descrita en esta monografía, refleja el reconocimiento del impacto tremendo de estos factores en el desarrollo personal y académico del estudiante. Así que, aunque las relaciones en que se ayudan los estudiantes son estimuladas, y grupos pequeños pueden trabajar juntos, no hay agrupación de acuerdo con la habilidad -- no hay pájaros rojos o pajaros azules; no hay aviadores o astronautas. En ligar, las experiencias en la lectura son personalizadas, haciendo hincapié en la identificación de las necesidades particulares de cada niño y el de adaptar su instrucción y actividades relacionadas, para la satisfacción de esas necesidades.

El engrandeciemiento del concepto de si mismo, es la médula de la personalización. Al basarse un éxito en el anterior, el niño llega a percibirse en control de su propia conducta y aprendizaje. La frecuencia de la selección de actividades y experiencias auto-dirigidas, incluyendo la interacción positiva y con un fin con los demás, se ha observado que aumenta.

La personalización, diseñada para ayudar a los estudiantes a que alcancen alegría e independencia en la lectura, se demuestra en varias formas. Primero, muchas experiencias variadas, que no son de lectura, generan un depósito de percepciones sensorias esenciales para la traducción de las asociaciones de lo conocido y de lo nuevo que se confronta en palabras. Las experiencias, claro, se encuentran en lugares, cosas, y gente, tanto dentro como fuera del salon de clase. Así que, excursiones-dentro y fuera del centro universitario, y la gente de la misma escuela o de la comunidad, se incluyen frecuentemente en las actividades del día.

Es así, como se establece un clima en el cual se estímula el deseo de aprender en los niños. La lectura entonces, viene a ser funcional en la vida del niño, un instrumento necesario para satisfacer su curiosidad y para abrirse paso en sus relaciones con los demás.

La dinámica del permite a cada uno establecer y mantener buenos sentimientos consigo mismo como estudiante, con el mundo como un lugar para aprender, y con los compañeros que comparten la vida y el aprendizaje. Aunque las oportunidades para expresar sentimientos acerca de experiencias es principalmente a través del hablar y escribir, actividades en el arte, música, drama y movimiento, ciertamente, están incluidas.

El objetivo principal es el demostrar alegría e independencia en la lectura, el cual se obtiene sólo cuando el niño experimenta éxito y satisfacción como lector. Las respuestas de los siete maestros de primaria que implementaron el modelo experimental, descrito en esta monografía, indican que sus alumnos en realidad, demostraron del todo un aumento en el placer e independencia en la lectura. Lo que es más, estos maestros atribuyen este cambio en la conducta hacia la lectura, a la participación en este programa experimental.

Ruth Duncan, Coordinadora
Investigación y Diseminación
Escuela Laboratorio P.K. Yonge

INDICE

Página

RECONOCIMIENTOS..... ii

PREFACIO..... iv

CAPITULO I - INTRODUCCION..... 1

Sobre los Niños..... 3
Sobre el Papel del Maestro..... 3
Sobre los Padres..... 5
Sobre el Medio de Aprendizaje..... 5

CAPITULO II - EL APROCHE PERSONALIZADO..... 9

¿Qué es el Modelo? 9
¿Cómo se hace? 9
La Propia Selección y el Compartir de Libros..... 9
El Desarrollo de Habilidades..... 13
Conferencias y Evaluación..... 18

CAPITULO III - REACCIONES Y SUGERENCIAS DE LA MAESTROS DEL EXPERIMENTO..... 21

CAPITULO IV - MATERIALES, METODOS Y EL ANALISIS DE LOS DATOS..... 32

Los Resultados de las Pruebas de Aprovechamiento..... 32
Los Resultados de la Estimación Propia y la Aceptación Social..... 34
La Relación entre el Aprovechamiento, la Estimación Propia y la Aceptación Social..... 39
Recapitulación..... 42

APENDICE..... 43

BIBLIOGRAFIA..... 45

DIAGRAMAS

DIAGRAMA I - HOJA DE HABILIDADES..... 14

DIAGRAMA II - Ejemplo del Horario Semanal..... 18

DIAGRAMA III - El Laboratorio SRA..... 18

DIAGRAMA IV - Tarjetas de 8 x 13 cm. para la anotación de experiencias con lecturas orales..... 19

TABLAS

Página

TABLA 1 - Valores de F y Grados de Libertad para las Pruebas de Aprovechamiento en Seis Grados de Dificultad para todas las Calificaciones Combinadas (Multivariado) y Calificaciones Individuales (Univariado)..... 33

TABLA 2 - Promedio de Calificaciones para los Seis Grados de Dificultad de la Prueba de Aprovechamiento por Varios Subgrupos..... 35

TABLA 3 - Valores de F, Grados de Libertad y Número de Individuos (n_1 y n_2) para Pruebas de Aprovechamiento por Seis Grados de Dificultad para Comparaciones entre Dos Grupos por Tratamiento, Sexo y Raza..... 36

TABLA 4 - Valores de F y Grados de Libertad por Grado para la Prueba de Coopersmith Auto-Estimación..... 37

TABLA 5 - Promedios y Número de Individuos para la Prueba de Coopersmith Auto-Estimación por Grado, Grupo, Sexo y Raza..... 38

TABLA 6 - Valores de F y Grados de Libertad por Grado para Ohio Self Acceptance Inventory Gains..... 40

TABLA 7 - Promedios y Número de Individuos para el Ohio Self Acceptance Inventory Gains por Grado, Grupo, Sexo y Raza..... 41

Los varones blancos y negros en tres de los cuatro grupos experimentales ganaron más puntos que los varones en los grupos de control.

CAPITULO I

INTRODUCCION

Para ayudar a que los estudiantes se sientan bien consigo mismos y lleguen a ser lectores independientes, tiene que satisfacerse una extensa variedad de necesidades personales. Este continúa siendo un problema persistente en la enseñanza. De mayor importancia, para alcanzar soluciones al problema, es el niño y lo que él siente: acerca de sí mismo; acerca de sus relaciones con sus compañeros; acerca de su medio de aprendizaje. Como diferentes niños responden y aprenden en diferentes formas, es importante explorar continuamente el uso de muchas técnicas diferentes para ayudar a los pequeños lectores a que lleguen a ser independientes.

Este modelo provee para la personalización de las experiencias de lectura de cada niño en una aula primaria. El término "personalizar" se prefiere en lugar del de "individualizar" debido al principal enfoque en la "persona" en todos los aspectos del programa. No es posible el hacer más,un énfasis exagerado sobre la importancia de la personalización. Por consiguiente, la instrucción esta diseñada en vista de los intereses del niño, de los aspectos fuertes y débiles en la lectura y de otras cualidades personales propias de cada niño.

El ayudar a cada niño a que se vea a sí mismo en una forma positiva como un lector, es de una importancia suprema en este aproche a la instrucción personalizada de la lectura. Numerosos estudios documentan la relación directa entre el concepto propio que el niño tiene de sí mismo y el grado de éxito de la lectura (2,4,5,7,8). El aproche personalizado tiende a asegurar que el propio concepto aumenta en dirección positiva. Dos fuertes aspectos del aproche, son citados por Barbe (1) como influencias principales en el desarrollo de las actitudes positivas hacia la lectura.

1. La enseñanza de la lectura personalizada provee un intercambio maximo de información entre maestro y estudiante "en una relación de persona a persona" (1, p. 212).

2. La enseñanza de la lectura personalizada tiene un efecto positivo en las actitudes hacia la lectura porque a los niños "se les enseña a seleccionar materiales que ellos pueden leer y disfrutar y se les urge a que lean cuantitativa a cualitativamente" y a que comprendan que el objetivo de la enseñanza de la lectura es el de leer (1, p. 216).

Los niños aprenden los unos de los otros.

Además de ser consistente con los resultados de las investigaciones en el desarrollo de la lectura y personalidad, el modelo refleja ciertas premisas que serán activadas. El adherirse a estas premisas, determina no sólo el clima en el salón de clase, pero también las actitudes, percepciones y actuación de los miembros de ese salón de clase.

Se espera que los valores inherentes de las premisas, sobre los cuales este aproche se basa, sean reconocidos por los maestors y supervisores como algo que vale la pena y que conduce a una atmósfera estimulante, que favorece el crecimiento y en donde todos participan activamente en el proceso del aprendizaje. El enfoque de este modelo está basado en cada niño y en sus sentimientos. El maestro - el que ejecuta, crea el medio que nutre y estimula los sentimientos positivos y las actitudes que cada niño desarrolla acerca de sus variadas relaciones. Si los maestros no pueden aceptar las afirmaciones siguientes, este modelo no dará resultado. Aunque ésta no es una lista del todo inclusive, las siguientes premisas son necesarias para llevar a cabo, con éxito, este modelo:

Sobre los Niños

1. A los niños les gusta aprender.

2. Los niños pueden independizarse, en alto grado, en su aprendizaje.

3. Los niños necesitan participar activamente en las decisiones sobre lo que ellos quieren aprender.

4. Cuando los niños se sienten bien consigo mismos, progresan mejor.

5. Los niños aceptarán responsabilidad de sus actos cuando se les estimula a que establezcan sus propios objetivos para una participación e interacción constructiva.

6. Los niños aprenden entre ellos mismos.

7. Los niños aprenden a leer efectivamente, cuando perciben la lectura como funcional y no como un fin.

Sobre el Papel del Maestro

1. En una clase de 30 niños, hay 31 maestros y 31 estudiantes.

2. Los buenos maestros se aprecian a sí mismos, y piensan que hacen alguna diferencia.

El ambiente de aprendizaje permite la libertad de preguntas, explorar, y "hacer cada uno lo suyo".

3. A los buenos maestros les gustan los niños y piensan que éstos son capaces de aprender y portarse en formas aceptables.

4. Los buenos maestros se dan cuenta que una angustia que se relaciona con la habilidad de leer, inhibe el progreso.

5. Los buenos maestros se dan cuenta que el clasificar, el dar apodos y el agrupar a los niños segun la calidad de su lectura, no sólo crea traumas psicológicos y sociológicos, pero hace uso de técnicas que no son productivas.

6. Un maestro que es profesional, puede traducir lo que es teoria, en práctica.

7. Una atmósfera de mutuo respeto y ayuda se crea, cuando los niños son tratados por el maestro como el mismo quiere ser tratado por los niños.

8. Los buenos maestros facilitan y son fuente del aprendizaje.

Sobre los Padres

1. Los padres se preocupan por sus niños.

2. Los padres se interesan en lo que les pasa a sus niños en la escuela.

3. Los padres son socios vitales en el proceso educativo.

4. Los padres tienen la necesidad de saber lo que esta pasando en la escuela de una manera regular.

5. Los padres quieren oir buenas cosas acerca de sus niños, asi como la forma en que sus niños necesitan mejorarse.

6. Cuando se hace referencia a la necesidad de mejoramiento, los padres están especialmente interesados en saber que es lo que se está haciendo para ayudar a sus niños a mejorarse.

Sobre el Medio de Aprendizaje

1. El medio de aprendizaje es un factor significativo en el proceso de aprendizaje y, por lo tanto, debe ser placentero y estimulante.

La escuela es un lugar para un aprendizaje vivo.

2. El estímulo en el medio de aprendizaje debe extenderse más alla de las paredes del salón de clase y alcanzar el mundo exterior.

3. El medio de aprendizaje, da la libertad para preguntar, explorar y "hacer cada uno lo suyo", sin embargo, aunque la libertad debe prevalecer, los límites se tienen que marcar en forma cooperativa entre estudiantes y maestro. Al mismo tiempo, el maestro debe reservarse el derecho de tomar cualquier decisión que pueda conducir a decir "no."

4. La escuela es un lugar para un aprendizaje vivo y no simplemente es aprender a vivir.

5. El aprendizaje en un niño, debe darle significado a su vida y al mundo que le rodea.

6. Las actividades en la clase deben diseñarse en tal forma que los niños se sientan libres para contribuir y darse cuenta que sus ideas se valuan - a pesar de las diferencias en los niveles de lectura o cualquier otra clase de diferencias.

Los niños trabajan independientemente en el desarrollo de habilidades, así como en grupos pequeños.

CAPITULO II

EL APROCHE PERSONALIZADO

¿Qué es el Modelo?

Como se ha dicho previamente, este modelo estipula que las experiencias en la lectura, de cada niño, en el aula primaria sean personalizadas. Una percepción limitada de la instrucción individualizada, ve a cada niño trabajando el solo, en su nivel y según su rapidez. En muchos programas individualizados el niño llega a ser anónimo. Por otro lado, al personalizar el programa de lectura, se reconoce que los sentimientos del niño sobre él mismo, sobre sus compañeros, sobre aquellos que le son importantes y sobre lo que él siente acerca de su medio de aprendizaje, son de primera importancia en determinar las clases de experiencias en la lectura que se llevarán a cabo durante el año. Se debe notar también, que en un programa personalizado, en donde se trabaja de acuerdo con la rápidez del estudiante, esto no significa que grupos pequeños de niños no puedan trabajar juntos en el desarrollo de habilidades específicas de vez en cuando, sobre todo, cuando los miembros de un grupo necesitan instrucción en esas habilidades.

¿Cómo Se Hace?

El programa personalizado de lectura consiste de tres partes que se relacionan: la propia selección de libros y el compartir de los mismos; el desarrollo de habilidades; y conferencias y evaluación.

La Propia Selección y el Compartir de Libros

Los estudiantes escogen libros de una gran variedad de libros de texto y de biblioteca. Se reconienda que haya de tres a cinco libros por niño en el salón de clase. La biblioteca en el salón de clase puede abastecerse en una de las siguientes formas:

1. Use la biblioteca central de la escuela. Haga que los niños visiten la biblioteca regularmente. Cuando ellos seleccionen libros para llevar a casa, haga que también seleccionen libros para la biblioteca del salón de clase. Periodicamente regrese libros de la biblioteca del salón de clase, a cambio de aquellos libros nuevos, que se han sacado a nombre del maestro.

2. Pida a los niños que compartan libros traídos de casa. Mantenga una lista con los títulos de los libros que los niños traen de casa y haga que los niños escriban sus nombres dentro de la portada para que los libros se identifiquen facilmente y se aparten cuando sea necesario.

Como resultado del método personalizado, la frequencia con la cual los niños escogen sus propios materiales para leer, en vez de preguntarle a la maestra que se los escoga, aumenta.

3. Establezca una biblioteca con libros de bolsillo o revistas a través de ofertas de clubes como Lucky o Arrow o a través de ventas de artículos usados.

Se ha encontrado que el niño establece su balance en relación con el número de veces que él selecciona libros y el número de veces que le pide al maestro que le "escoja" o seleccione un libro para él. Para facilitar la selección de libros por el mismo niño, se le enseña a que use el "Método de los Cinco Dedos" (9). La técnica consiste en abrir el libro en la parte de medio, leer la página y doblar un dedo por cada palabra desconocida. Cinco dedos doblados, indican al niño que el libro es muy difícil. Así que los libros en esta monografía se definen como cualquier material de lectura que el niño escoge por sí solo, o aquellos de gran variedad que el maestro reune. Revistas, periódicos, libros de monitos, libros basados en experiencias se ven del mismo modo como libros básicos de enseñanza de la lectura y libros de la biblioteca.

Todos los días, el estudiante se dedica a la lectura en silencio o a la lectura oral, así como a otras actividades que están relacionadas. Un día a la semana se aparta para la "venta de libros." Los niños "venden" sus libros a otros lectores interesados a través de de varias formas. Veatch (11) enúmera trece sugerencias de la siguiente manera:

1. Dramatice el libro.
2. Cambie el final del cuento.
3. Lleve a cabo una función de títeres.
4. Haga una portada o forro para el libro.
5. Haga un dibujo acerca del cuento.
6. Haga una película acerca del libro.
7. Arregle una obra teatral.
8. Escriba un cuento.
9. Haga una pantomima sobre algo del cuento.
10. Arregle una canción sobre el cuento.
11. Haga una tira de monitos.
12. Haga un modelo de algo del cuento.
13. Haga una caja de sombras.

La lista se coloca en el salón de clase y los niños le añaden ideas. Los libros se venden a otro estudiante, para despertar interés en recibir y leer libros. Las matemáticas se usan en esta actividad, cuando el "vendedor de libros" decide con cuanto dinero va a empezar y que cambio va a necesitar. Por ejemplo, si decide que quiere usar monedas de 5 centavos y empieza con un $1.00, "la venta" debe iniciarse con un $1.00, $1.05, $1.10, hasta que el libro se "venda." La venta de

de libros es una experiencia voluntaria; de aquí, que no todos los libros que se han leído, necesariamente se han compartido.

Un día a la semana, se aparta para la Lectura en Silencio Prolongada (6). Se señala en tiempo determinado, y todos leen en silencio en ese tiempo en forma ininterrumpida. Al principio, la duración del tiempo es breve, pero gradualmente se aumenta a aquello que sea apropiado para los estudiantes y el maestro. Si el niño encuentra una palabra que no conoce, puede escribir la palabra con el número de la página junto y revisarla con la maestra una vez que el lapzo de tiempo ha terminado. Una técnica alternativa, es la de que los niños trabajen en pares, compartiendo entre ellos lo que leen y ayudándose cada uno con palabras que no conocen. Se ha encontrado, que los niños también disfrutan el compartir de ideas que han encontrado interesantes en su lectura.

Un día a la semana se aparta para aquellos que deseen "vender" un libro.

Los niños algunas veces, trabajan en pares, ayudándose mutuamente con las palabras o compartiendo ideas al leer.

El Desarrollo de Habilidades

La habilidad para el análisis de palabras, como la combinación de consonantes o diptongos, y la habilidad para la comprensión de las ideas principales se clasifica en categorías especiales. Los materiales para este "laboratorio" son preparados por el maestro usando cuadernos de deshecho y esténciles para duplicar.

A cada alumno se le hace una pre-prueba y luego él sigue el espectro de las habilidades si demuestra que es competente. Hojas de trabajo, juegos, y centros de aprendizaje proveen ayuda adicional y refuerzan las nuevas necesidades. Los estudiantes participan en la selección de actividades diseñadas a corregir deficiencias en el desarrollo de las habilidades y deciden individualmente cuando tomar la post-prueba en el área que se trata de corregir.

El trabajo en las actividades para el desarrollo de habilidades lleva a cabo dos veces por semana. La fecha y la tarea a completar por cada niño, se indican en su Hoja de Habilidades individual. Un duplicado del modelo se presenta en el Diagrama I.

DIAGRAMA I

HOJA DE HABILIDADES

NOMBRE_____

Escribe en esta hoja después de terminar una actividad para el desarrollo de habilidades.

Fecha	Hoy yo hice	Esto es lo que siento acerca de	Esto es lo que la maestra siente acerca de
Pon aquí	Qué area y qué #	Dime. También pon	
	Ejemplo: Consonantes Iniciales #14	Número correcto dividido entre el número total Ejemplo: 12 ⋮ 12	

El principal objetivo en este aproche personalizado de la lectura, es el aumentar la independencia.

Para mantener las tarjetas con las actividades del desarrollo de las habilidades en buena condición, y para que se puedan usar nuevamente, la tarjeta ha de ponerse en un sobre transparente de acetato (bolsa mágica) mientras se este usando, en el cual el estudiante hace anotaciones con marcadores lavables. Cuando ha terminado una actividad él corrige su hoja usando un manual del maestro y después en la tercera columna de la Hoja de Habilidades, él escribe lo que él sintió al desarrollar esa actividad. El maestro revisa la actividad ya completada para el desarrollo de habilidades, tan pronto como sea posible, y escribe sus reacciones en la última columna de la Hoja de Habilidades del niño. También, se dan más instrucciones indicando la fecha y la naturaleza de la próxima actividad en las dos primeras columnas de la Hoja de Habilidades, la cual se pone entonces en el fichero individual del niño o en su carpeta. Cuando nuevamente se señala una hora para el desarrollo de habilidades, cada niño coge su carpeta limpia, su sobre de acetato, selecciona la actividad de desarrollo de habilidades asignada, la inserta y la completa, continuando así el ciclo. Cuando los niños - especialmente los pequeños - empiezan a usar el laboratorio para el desarrollo de habilidades por primera vez, es más fácil que el maestro saque la hoja con las actividades para el desarrollo de destrezas de un manojo central y que lo abastezca el mismo en el laboratorio. Cuando los niños continúan usando el laboratorio, se les puede enseñar a que ellos solos archiven las hojas.

El aumentar la independencia es un objetivo principal en este aproche. Así, que al final de año, los estudiantes mayoría que están listos para seguir adelante o que quieren enseñarse a sí mismos como programarse, se les puede enseñar como decidir, usando como base las calificaciones de la pre-prueba, que hojas de trabajo son aplicables para corregir una deficiencia especifica de destreza. Una técnica útil, es estimular a los estudiantes a que anoten este deseo ellos mismos; para este propósito, una caja que contenga títulos que dicen "lo haré" se mantiene en un lugar que sea de acceso fácil para los niños, en el salón de clase. Cuando un niño está listo para programarse él mismo, simplemente toma uno de los marcadores y lo pone en su carpeta. Esto le indica al maestro, que el estudiante desea que se le deje sólo. Claro que el maestro, siempre está al alcance para ayudar si se le necesita, y estará lo suficientemente compenetrado para darse cuenta si algún nino lo necessita sin que éste lo exprese oralmente.

La introducción a la instrucción del laboratorio de Science Research Associates se proporciona dos días a la semana con el propósito de desarrollar e integrar las habilidades de comprensión y de análisis de palabras dentro de un específico cuento. Esto se lleva a cabo, solamente después de que los aspectos como la propia selección de libros y el compartir de ellos, del programa personalizado de la lectura han llegado a ser practicas establecidas.

Hay varias maneras de presentar el laboratorio SRA a los niños:

1. El manual tiene instrucciones detalladas en relación con la colocación de niños en los colores apropiados.

2. Ficheros pueden ser obtenidos de maestros anteriores, que pueden ayudar como una guía en la colocación del niño.

3. Use el SORT o el nivel del libro que están leyendo y aún mas bajo para incluir el factor de comprensión. (Deje que los niños ayuden.)

La flexibilidad es importante al usar los materiales del laboratorio SRA. Es importante que los niños experimenten éxito y desarrollen sentimientos positivos acerca de este método del desarrollo de las habilidades. Es también importante, permitirle a los niños la libertad de cambiar colores después de que se han alcanzado objetivos decididos mutuamente. Los niños conocen cuando algo es muy fácil y sin desafío, y también cuando algo es muy difícil. Muchas veces la filosofía de "pruébatelo para ver si te queda" puede aplicarse al laboratorio SRA cuando los niños pueden leer cuentos de uno o más colores y luego decidir en que color sienten que tienen éxito y que hay desafío.

Cuando los niños han demostrado la habilidad de trabajar independientemente en los dos laboratorios, hay varias alternativas para la administración de uno de los componentes del desarrollo de habilidades:

1. Todos los niños pueden trabajar en el laboratorio de desarrollo de habilidades al mismo tiempo dos días a la semana y en el laboratorio SRA otros dos días.

2. Mentalmente, la clase puede ser dividida en dos grupos. Esta división se basa en los colores en los cuales están trabajando, así que por dos días a la semana cada niño trabaja en el laboratorio SRA y otros dos días trabaja en el laboratorio con Hojas de Habilidades en la Lectura (vea Diagrama II).

3. Los niños pueden decidir en forma cooperativa durante una junta de clase la mejor manera para administrar su tiempo en forma eficaz para satisfacer sus requerimientos. Las únicas condiciones que se les imponen es de que pasen algún tiempo en el laboratorio de habilidades por dos días y otro tanto durante dos días en el laboratorio de comprensión durante la semana.

Para facilitar el aumento de la independencia en el uso del laboratorio, para ambos el horario semanal (Diagrama II) y las instrucciones para uso del laboratorio (Diagrama III); se harán carteles que se pondrán en lugares visibles.

DIAGRAMA II

Ejemplo de un Horario Semanal

Lunes - Jueves:	Café y Amarillo SRA
	Hojas de Habilidad en la Lectura Azul-Morado-Naranja-Aceituna-Café-Verde-Rojo
Martes - Viernes:	Azul-Morado-Naranja-Aceituna-Café-Verde-Rojo SRA
	Hojas de Habilidades de Lectura Café y Oro
Miércoles:	Todos practican Lectura en Silencio Prolongada.

DIAGRAMA III

Laboratorio SRA

1. Escoge un cuento del color en el cual estás trabajando.
2. Leelo.
3. Escribe las respuestas en la hoja apropiada para las respuestas.
4. Revisa las respuestas usando la clave. Usa una pluma.
5. Completa la Gráfica de Progreso apropiada.
6. Archiva tus papeles en la carpeta.
7. Regresa el cuento y la clave de las respuestas al lugar apropiado en el laboratorio.

Conferencias y Evaluación

Al menos una vez a la semana, una conferencia detallada individual se lleva a cabo. El este ocasión, el niño lee en voz alta usando su libro, habla acerca de las hojas del desarrollo de habilidades y del laboratorio SRA; planea la venta de libros y comparte cualquier otras reacciones que desee acerca de las actividades de la lectura. Las reacciones pueden ser acerca del grado de dificultad que ha experiementado o sobre si le gustó el libro o no. El niño puede referirse en la clase, a aquellos que él crea les haya gustado el libro y la razón de esto. El querrá

hablar sobre personajes que le gustaron o no le gustaron y el porque. El querrá hablar de emociones que el libro le despertó, o hablar sobre experiencias y problemas similares que él haya tenido, a los del libro. En realidad no hay límite a la variedad de reacciones que pueden ser estimulantes para hablar acerca del libro en esta conferencia de persona a persona. El tiempo es un factor, sin embargo. Para que se le saqué el mayor provecho, el maestro debe revisar la carpeta del niño brevemente por adelantado y ha de tener en cuenta ciertas preguntas pertinentes y comentarios que faciliten la interacción.

La lectura oral adicional durante los ostros cuantro dias de la semana se lleva a cabo con padres que se ofrecen voluntariamente para ayudar, con practicantes, otros estudiantes o con una grabadora. Un record de toda la lectura se mantiene en una tarjeta de 8 x 13 cm. (vea el Diagrama IV). La persona que escucha llena la tarjeta después que el lector le ha leído primero en silencio y después oralmente.

DIAGRAMA IV

Tarjeta de 8 x 13 cm. para anotar
las experiencias de la lectura oral

Tu Nombre:

Nombre del Libro:

Fecha que se empezó:

Fecha	Págs. leídas oralmente	Inicial del que escucha
9-4-74	86-89	S.M.

La administración del salón de clase es un factor importante cuando se percibe a los niños como individuos cuyas necesidades deben de ser tomadas en cuenta a través de una instrucción adaptada a esas necesidades. Sin embargo, hay varias alternativas para administrar la variedad tan extensa de actividades para que estas conferencias individuales se puedan llevar a cabo.

Si el salón de clase está limitado por períodos de tiempo destinados a áreas específicas como artes del lenguaje, el maestro aún puede programar la conferencia individual. Los otros niños pueden estar trabajando en actividades relacionadas como el desarrollo de las habilidades, su lectura en silencio o oral, y ó preparándose para la venta de libros. Otras sugerencias de actividades pueden ser hechas por los niños. Tanto el maestro necesita trabajar con un niño sin ser interrumpido como los niños necesitan completar las otras actividades sin la ayuda del maestro o pueden hallar la explícación en las conversación

del grupo. El resultado de estas conferencias puede ser una serie de objetivos establecidos mutuamente a través de los cuales las necesidades de ambos maestro y niños puedan ser satisfechas.

Si la estructura del salón de clase es tal que todos los aspectos del programa de estudio se pueden integrar durante todo el día, el estudiante puede ser libre de escoger el orden en el cual completará las tareas requeridas para el aprendizaje. Él es responsable de ejecutar cada tarea y se espera que la termine antes de que termine el día. El maestro por lo tanto, puede programar períodos de tiempo en los que él puede estar disponible para conferencias que los niños solicitan voluntariamente cuando ellos están listos para conversar. Esta estructura flexible hace posible que se lleven a cabo conferencias individuales con muchos niños diariamente y al menos una vez por semana para todos los niños.

Leer es divertido.

CAPITULO III

REACCIONES Y SUGERENCIAS DE LA MAESTROS DEL EXPERIMENTO

El modelo descrito en el Capítulo II se les presentó a los maestros que participaron en el experimento, durante un seminario de tres días que se llevó a cabo en Agosto de 1974 en la Escuela P.K. Yonge. Estos maestros participaron porque así lo quisieron, mejor dicho, ellos se ofrecieron. Ya ellos eran partidarios de la teoría del aprendizaje que subraya la importancia de individualizar las experiencias de aprendizaje de un niño, y ahora querían aprender el "como". Ellos también aceptaron las premisas discutidas en el Capítulo II como esenciales en el éxito de este modelo.

El seminario se diseñó en forma tal que se pudiera estimular a los maestros a que participaran activamente en los aspectos relativos a la planeación de las actividades y a la definición de los objetivos. La mayoría del tiempo se pasó hablando sobre formas alternativas para realizar las partes substanciales de este modelo. Las tres "constantes" fueron los tres componentes que se relacionan: la selección propia y el compartir de libros; el desarrollo de habilidades; y conferencias y evaluación. Los maestros se dedicaron a proporcionar experiencias a los niños en éstas tres áreas; sin embargo no hubo ninguna restricción en el sentido de como se llevaría esto a cabo. El modelo hace uso de un laboratorio que desarrolla la habilidad de hacerle frente a las palabras y el laboratorio SRA. Esta "constante" de desarrollo de habilidades puede también llevarse a cabo, por ejemplo, a través de hojas de trabajo, juegos, grupos que se basan en ciertos requerimientos, y diferentes clases de actividades de comprensión.

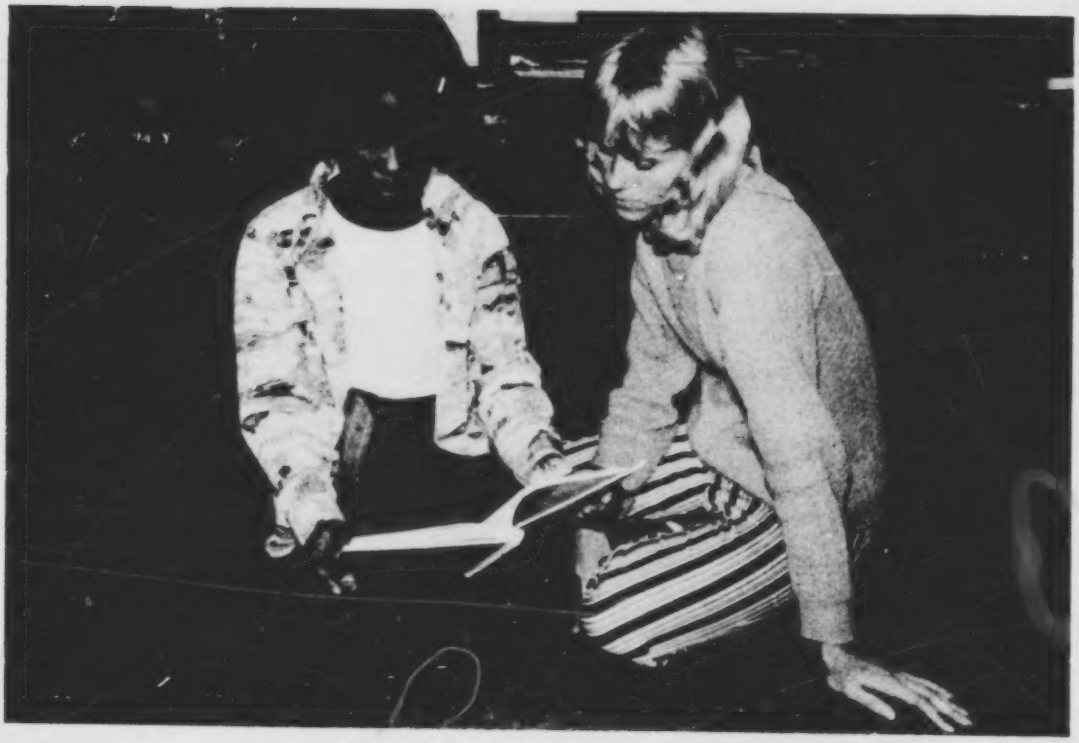
Debe ser aparente, por lo tanto, que el maestro, su ingenuidad y su capacidad creadora se valúan altamente en este modelo. Así, que las reacciones de los maestros del experimento de este modelo son de lo más importante. Se piensa que este tipo de datos informales ("soft data") es tan importante como los resultados de los datos formales ("hard data") o la información de las pruebas que se presenta en el Capítulo IV.

Estos maestros usaron este modelo durante todo un año en sus salones de clase. El campo, en el cual tuvieron un diario contacto con los niños, incluyó centros rurales y urbanos; grados de primero a sexto, escuelas públicas y privadas; clases económicas altas y bajas; y una mezcla de razas. Después de un año de haber sido establecido este modelo, se les pidió a los maestros de los grupos experimentales que contestaran el cuestionario preparado para evaluar el modelo. Las preguntas se incluyen en el apéndice. Ciertos

comentarios que han sido seleccionados, un resumen de las reacciones se expresan a continuacion:

Las instrucciones fueron personalizadas.

Las necesidades de los niños se identificaron a través de una pre-prueba. La instrucción se personalizó para satisfacer las necesidades. Cada niño pudo trabajar según su propio ritmo.



Los niños leen oralmente al maestro, al menos, una vez por semana.

Los conceptos de los niños, de sí mismos, cambiaron.

"Ayudó a los niños el haber tomado decisiones y el sentirse bien acerca de esas decisiones. Aumentó su independencia y ayudó a disminuir sentimientos de competencia . . ."

"Pudieron terminar muchos libros - no solo un libro básico de lectura al año - así, su concepto de la lectura cambió."

Las actitudes de los niños ante la lectura cambiaron.

> "Muchos niños mencionaron que ellos piensan ahora que la lectura es divertida . . . ."

> "Los niños disfrutaron la lectura porque fue individualizada. Pudieron leer un cuento completo solos, en lugar de leerlo en grupo."

> "Ahora, ellos ven la lectura como una experiencia informativa, emocionante y placentera."

En la mitad de las clases experimentales, todos los niños escogieron sus propios libros todo el tiempo. En la otra mitad de las clases, al menos tres cuartas partes de los niños escogieron sus propios libros de lectura.

Dos terceras partes de los maestros usaron SORT como un medio para medir el nivel de la lectura. También se llegó al acuerdo de que el grado de equivalencia se tenía que rebajar ya que el SORT no incluye una medida de comprensión.

Los niños leyeron en silencio casi diariamente y oralmente al maestro, al menos una vez por semana. Los maestros expresaron buenos sentimientos acerca de las conferencias individuales efectuadas como parte del tiempo destinado a la lectura oral.

> "Ellos (los niños) pensaron de esto como un tiempo <u>especial</u> . . . "

> "Sentí que pude prescribir mejor lo que cada niño necesitaba a través de la lectura de persona a persona. Los niños se sintieron más cómodos y y hablaron acerca de algunas de las dificultades que ellos experimentaron con la lectura."

Dos terceras partes de los maestro enseñaron a sus alumnos a usar el método de los cinco dedos para seleccionar libros.

> "Ellos lo usaron como una guía; ellos parecían sentirse bien por haber podido seleccionar sus propios libros."

> "Con los nuevos niños que asistieron al salón de clase, fue la gran ayuda el ponerlos a leer inmediatamente."

Las reacciones hacia la venta de los libros fueron mixtas. A la mayoría de los maestros les gustó la idea, pero sintieron que no hubo para compartir, suficientes tipos de calidad creativa.

La mayoría de los niños aprendió a relajaoze y a disfrutar la lectura.

"Los niños la disfrutaron y fue interesante. Por lo general solamente hablaron acerca de libros. Solo una función de títeres se llevó a cabo. Algunos hicieron dibujos."

"La venta de libros tuvo éxito al final cuando un estudiante universitario trabajó con tres estudiantes del salón de clase (por lo general en artesanías) para preparar la venta de libros.

Los maestros también reportaron sobre el interés de los niños hacia la venta libros:

"Los niños fueron tímidos al vender sus libros."

"Al principio los niños tuvieron interés, pero gradualmente lo perdieron."

"A mis niños les encantó vender libros. Aúnque más bien hablaron sobre sus libros, les encantó la subasta y a menudo querían llevarla a cabo más de una vez por semana.

Todos los maestros respondieron en forma positiva a la Lectura en Silencio Prolongada, en la cual niños y maestros leían durante períodos de tiempo sin ninguna interrupción.

"A mis niños les encantó. Nosotros la disfrutamos, especialmente después de nuestros viajes semanales a la biblioteca. La realizamos en un promedio de dos veces a la semana, 15 minutos cada vez."

". . . Al principio de noviembre, los niños decidieron (votaron) que querían la Lectura en Silencio Prolongada todos los días por 15 minutos. La mayoría de los niños encontraron más fácil leer cuando todos los demás estaban leyendo La mayoría de los niños aprendieron a calmarse y a disfrutar la lectura en verdad, (como una fuente de placer)."

"Pienso que la Lectura en Silencio Prolongada es uno de los mejores aspectos del modelo. Inicialmente, en la primera mitad del año, la llevamos a cabo <u>todos</u> los días. Los niños, en realidad la esperaban con anticipación y siempre preguntaban cuando era la hora para llevarse a cabo . . . ."

Los centros de aprendizaje son vías de enseñanza y de re-enfuerzo del desarrollo de los conocimientos prácticos.

Todos los maestros organizaron, o al menos emperzaron con los arreglos para un laboratorio de habilidades siguiendo el modelo de la directora del projecto. Se les preguntó que resultados les dio el laboratorio y si tenían sugerencias para su mejoramiento.

> "Excelente. El poder trabajar según su propio ritmo, relajó a los niños. El saber que la mayoría de los otros niños no sabían en que parte de su trabajo iban ellos en el laboratorio, y que en realidad no les interesaba saber, le dio a cada niño gran confianza en sí mismo y evitó cualquier tipo de presión, dentro del grupo de compañeros."

> "Saqué las hojas que mis alumnos tenían que hacer. Ellos no usaron el laboratorio. Les gustó la individualidad."

> "Mis niños, los más aplicados, no pudieron utilizarlo, solo de refuerzo. Pero a los chicos de niveles intelectuales bajos les encantó. Tuvo éxito."

Se hicieron las siguientes sugerencias para mejorar el laboratorio:

1. El maestro corrige las hojas -- lo que permite a los maestros marcar los errores inmediatamente.

2. Laminarlo.

3. Hacer una clave de colores. "(Los niños) no tuvieron ningun problema en hallar lo hoja asignada a ellos.

Los maestros también usaron cintas, cuadernos de trabajo, juegos, hojas de trabajo, centros de aprendizaje, "El Sistema 80," para la enseñanza de las habilidades, aparte del laboratorio. Grupos de habilidades basados en ciertos requerimentos, también se usaron como medio para la enseñanza de destrezas. Dos terceras partes de los maestros trabajaron con los grupos dos o tres veces a la semana. Otros trabajaron con individuos cuando se presentó la necesidad. Sin embargo, a pesar de los varios métodos usados, todos los maestros proporcionaron cierto tipo de actividad que ayudo para el desarrollo de habilidades, al menos dos veces a la semana.

Todos, con excepción de un maestro contaron con laboratorios SRA y pensaron que fueron muy efectivos. Los niños los disfrutaron y hicieron buen progreso.

"Los niños se programaron solos en el SRA, una vez que decidimos el nivel. Los valores de comparación se determinaron y si los niños creían que estaban listos para pasar al siguiente nivel, nos reuníamos y lo discutíamos. Por lo general estaban listos para seguir adelante. Ellos conocen sus capacidades en la mayoría de los casos."

Hubo muchos niños en todas las clases que no participaron en el SRA porque el laboratorio no pudo satisfacer sus requerimientos individuales. Los siguientes metodos se usaron para desarrollar sus habilidades de comprensión:

1. Discusiones durante las conferencias haciendo enfoque en las ideas principales, detalles y secuencias;
2. Hojas de habilidades de "Press Continental";
3. Series de Habilidades de "Barnell Loft";
4. Cintas grabadas con preguntas al final;
5. Cintas con palabras "Dolch";
6. Párrafos "CLOZE";
7. Juegos para deletrear - El Ahorcado;
8. El Libro - combinaciones de audio - cintas.

Las siguientes clases de sistemas para archivar se usaron:

Para conferencias individuales:	tarjetas de 8 x 13 cm.
	hojas para el día
	carpetas para cada niño con habilidades, libros leídos y comentarios.
Para el desarrollo de habilidades:	hoja de habilidades
	una lista para comprobar las habilidades que correspondieron con la secuencia del laboratorio de habilidades.

Para la anotación de los libros leídos por los niños:

gusano, formado por libros, alrededor del salón

tarjetas de 8 x 13 cm.

tarjeta extra para estudio de vocabulario del libro

Quizá la pregunta más importante que se les hizo a los maestros del experimento fue la de que si tenían la intención de continuar usando este modelo. Todos dijeron que "sí", y sus razones se reflejan en las siguientes afirmaciones.

"Parece ser muy efectivo y los niños lo disfrutaron."

"La mayoría de los niños se entusiasmaron mucho legendo .... Cada niño pudo progresar según su nivel y yo pude individualizar completamente los programas de cada niño. Pienso que este modelo ha dado a muchos niños confianza en sí mismos al leer -- la cual faltaba previamente."

"Varios padres se comunicaron conmigo el segundo mes de clases, preguntándome que les estaba haciendo a sus hijos - los niños estaban leyendo en casa. Pienso que esto habla altamente del programa. Definitivamente usaré este sistema otra vez!"

Todos los maestros tenían experiencia previa en la enseñanza de la lectura a través de grupos según la habilidad. Se les pidió que comentaran acerca de lo que pensaban acerca de los grupos personalizados comparados con grupos según la habilidad.

"Los niños disfrutaron el leer individualmente en lugar de hacerlo en grupo. Hizo que el niño tímido disfrutara el leer mucho más."

"Mis niños disfrutaron el leerme a mí solos. Pienso que la lectura colectiva, en la cual los niños se turnan para leer, asusta a algunos niños y causa el empobrecimiento del concepto propio de sí mismo. En este modelo, cada niño es verdaderamente un individuo con necesidades individuales."

"También me gustó la idea de que los estudiantes seleccionan sus propios libros. Resultó, que ellos leyeron los libros básicos que tenía en mi salón y la única diferencia es que ellos pudieron terminarlos en un período de tiempo más breve comparado con lo que se tardaban cuando leían en grupo."

"Es mejor que las agrupaciones según la habilidad. Los niños así lo dijeron!"

Se puede preguntar: ¿Es posible adaptar el modelo a niños que no leen aún o que están leyendo bajo el nivel del grado? En todas las clases del experimento hubo niños en esta categoría, y desafortunadamente, a algunos se señaló como "lentos" o "deficientes". Todos los maestros pensaron que el enfásis de este modelo en el concepto de sí mismo como individuo, fue especialmente importante para los niños. Igualmente importante, ellos pensaron, fue la protección que se les dió, de otros niños que tenían conocimiento de los diferentes niveles de lectura. Mucho de esto se debe a la ausencia de situaciones en las cuales los niños toman turnos al leer, las cuales ocasionan cierta presión y expectaciones entre los compañeros. La conferencia individual, reportaron, a menudo se pasó trabajando en desarrollar destrezas adicionales o cuentos basados en experiencia, que más tarde fue convertida en la redacción de libros por los mismos niños. Debido a que estas conferencias fueron privadas, nadie tuvo la necesidad de saber lo que pasó en ellas, con excepción del maestro y el niño.

El punto es, que este modelo proporciona un enfoque en el niño. La clave es la personalización. Todos los aspectos de los tres componentes se pueden diseñar para satisfacer las necesidades de cada individuo. Como resultado, el niño puede tener éxito en un medio de aprendizaje caluroso, que lo acepta y se preocupa por él. Tal medio es creado por un maestro que valora a los niños y la necesidad que tienen de sentirse bien consigo mismos, de fijar objetivos y de alcanzarlos y de llegar a ser más independientes.

Este programa de lectura personalizado ayudó a niños blancos y negros, pero ayudó má a los niños negros.

CAPITULO IV

MATERIALES Y METODOS Y EL ANALISIS DE LOS DATOS

El programa personalizado de la lectura se investigó en relación con el aprovechamiento, la estimación propia, y las ventajas de la aceptación social y las relaciones entre estos componentes. El tratamiento del grupo (experimental o testigo), del sexo (hombre o mujer), y de la raza (negra o blanca) fueron las variables independientes que proporcionaron un deseño de factores de 2 x 2 x 2. Los datos se analizaron y de acuerdo al grado de dificultad o al nivel de las pruebas de aprovechamiento.

Los Resultados de las Pruebas de Aprovechamiento

El análisis multivariado de variación (MANOVA) fue conducido sobre las calificaciones obtenidas en las pre- y post- pruebas para cada nivel de aprovechamiento. Estas pruebas para los grados de dificultad fueron las siguientes:

1. La prueba de aprovechamiento Stanford Early School Achievement Test (SESAT) se administró al primer grado.

2. La Prueba Estandard de Aprovechamiento (SAT) - Nivel I se administró al segundo grado.

3. SAT - Nevil II se administró al segundo y tercer grados.

4. SAT - Nivel III se administró al segundo, tercer y cuarto grados.

5. SAT - Nivel I se administró a los estudiantes del laboratorio de lectura.

6. La Prueba de Aprovechamiento " Metropolitan" (MAT) se administró al tercer grado, usando Primary II como pre-prueba y Elementary como post-prueba.

Las calificaciones originales se usaron para todos los grados de dificultad, excepto para el sexto. Como diferentes niveles de pruebas fueron usados durante las pre- y post-pruebas, calificaciones estandard en el análisis de los datos de MAT fueron usadas.

El análisis MANOVA resultó con diferencias significantes para todos los seis grados de dificultad en general y para cada sub-calificación ($p = .05$). Los valores de F y los grados de libertad se proporcionan en la Tabla 1. Además, el tratamiento de las diferencias de grupo fue significante para los grados de dificultad, con excepción del tercer grado. Esos grados de dificultad (primero y quinto) que consistieron de alumnos de primero y de esos estudiantes en el laboratorio de

TABLA 1

Valores de F y Grados de Libertad para las
Pruebas de Aprovechamiento en Seis Grados de Dificultad
para todas las Calificaciones Combinadas (Multivariado) y
Calificaciones Individuales (Univariado)

Fuentes de Variación	Grados de Dificultad											
	1		2		3		4		5		6	
	F	df	F	df	F	df	F	df	F	df	F	df
Multivariado	28.11*	16,160	3.38*	35,137	1.73*	5,108	3.82*	15,114	5.56*	30,346	6.23*	16,58
Letras y Sonidos	122.17*	8,81										
Comprensión Auditiva	3.63*	8,81										
Vocabulario			13.36*	7,36	3.55*	7,29	6.38*	5,43	8.32*	6,90		
Lectura A			4.21*	7,36	4.34*	7,29			21.36*	6,90		
Lectura B			3.55*	7,36	8.28*	7,29			16.20*	6,90		
Habilidad Analítica de Palabras			15.94*	7,36	3.57*	7,29	4.04*	5,43	23.54*	6,90		
Comprensión de Lectura							4.64*	5,43				
Conocimiento de Palabras										9.22*	9.22*	8,30
Lectura											7.03*	8,30

*($p \leq .05$)

lectura, tuvieron calificaciones más altas en el grupo testigo que en el grupo experimental, mientras el grupo experimental tuvo calificaciones más altas en los grados de dificultad de segundo y cuarto. Mientras que no hubo significantes diferencias en los grados de dificultad de tercero y sexto, los grupos experimentales de ambos grados obtuvieron promedios más altos que los grupos testigo (veáse la Tabla 2).

Las diferencias en los grados de dificultad se examinaron más extensamente en relación con las variables de sexo y raza. Los valores de F, los grados de libertad, y el número de individuos se proporcionan en la Tabla 3. Los promedios de grupo se dan en la Tabla 2. Del número de individuos, se puede ver que las unidades experimentales fueron extremadamente pequeñas en muchos casos. Así que, de estos casos se pueden obtener pocas inferencias. Sin embargo, varios resultados significantes se obtuvieron con un número suficientemente grande de individuos. Para aquellos, en el primer y quinto grado de dificultad, los niños en el grupo testigo, tuvieron significantivamente calificaciones más altas, que los niños del grupo experimental y los blancos del grupo testigo, tuvieron significativamente calificaciones más altas que los blancos del grupo experimental. Además, en el primer grado de dificultad, los niños del grupo testigo lo hicieron significativamente mejor que las niñas del grupo testigo, quienes a su vez, lo hicieron significativamente mejor que las niñas del grupo experimental. Para el segundo gradoñde dificultad, en donde a los alumnos del segundo año, se les administró el SAT - Nivel II, los blancos en el grupo testigo tuvieron una actuación significativamente mejor que la de los negros en el grupo testigo y las niñas del grupo testigo, su actuación fue mejor que la de los niños del grupo testigo.

Viendo en general los resultados de aprovechamiento, parece que el grupo experimental, lo hizo mejor en aprovechamiento que el grupo testigo, excepto en el primer grado y en el laboratorio de lectura (grados de dificultad primero y quinto). Mientras que la raza y el sexo del número de individuos fue pequeño para conclusiones de inferencia, un razgo general apareció que indica que los negros lo hicierno mejor en el grupo experimental y los blancos en el grupo testigo; con los niños haciéndolo mejor que las niñas.

Los Resultados de la Estimación Propia y la Aceptación Social

El concepto que los estudiantes tienen de sí mismos, se midió por medio de la Prueba "Coopersmith Self-Esteem", y la aceptación social, por medio de "Ohio Social Acceptance Inventory."
Ambas pruebas se analizaron por el grado de dificultad. El "Coopersmith" se administró en los grados de primero a cuarto, además del laboratorio de lectura y el "Ohio" a los grados de primero a cuarto. En ambos casos, el diseño de factores de 2 x 2 x 2 se analizó usando el análisis de variación (ANOVA) con la significancia siendo considerada a p = .05.

Los resultados del "Coopersmith" se presentan en las Tablas 4 y 5. La Tabla 4 enumera los valores de F y los grados de libertad por grado, y la Tabla 5 da promedios y números de individuos por grado.

TABLA 2

Promedio de Calificaciones para los Seis Grados de Dificultad de la Prueba de Aprovechamiento por Varios Subgrupos (E: Experimental; C: Testigo; M: Hombres; F: Mujeres; B: Negros; W: Blancos)

Calificaciones por grado de Dificultad	Subgrupos									
	E	C	EM	CM	EF	CF	EEB	CB	EW	CW
1:										
Letras y Sonidos	12.05	13.35	12.53	14.24	11.70	12.68	22.50	8.17	11.50	14.07
Comprensión Auditiva	-1.90	-1.55	-3.00	-1.14	-1.09	-1.86	-1.50	-2.67	-1.92	-1.40
2:										
Vocab.	5.25	7.29	5.40	5.86	5.00	9.43	5.50	6.87	5.17	7.60
Lectura A	10.38	6.49	11.80	6.81	8.00	6.00	8.00	2.40	11.17	9.55
Lectura B	12.00	8.23	10.40	6.95	14.67	10.14	11.50	5.00	12.17	10.65
Lectura Total	23.25	15.11	23.60	14.43	22.67	16.14	19.50	7.40	24.50	20.90
Habilidad Analítica	8.25	10.37	9.80	8.76	5.67	12.79	5.50	12.00	9.17	9.15
3:										
Vocab.	2.40	3.61	1.50	3.69	3.00	3.53	1.50	3.00	3.00	3.63
Lectura A	6.60	6.39	4.50	6.88	8.00	5.87	8.00	1.00	5.67	6.57
Lectura B	10.40	7.19	7.00	7.63	12.67	6.73	15.00	0.00	7.33	7.43
Lectura Total	17.00	12.26	11.50	12.31	20.67	12.20	23.00	5.00	13.00	12.50
Habilidad Analítica de Palabras	10.00	3.61	9.00	4.00	10.67	3.20	11.00	11.00	9.33	3.37
4:										
Vocab.	3.92	3.45	2.71	3.71	5.60	3.00	-	-19.00	3.92	4.16
Comprensión de Lectura	5.58	5.27	7.43	6.29	3.00	3.50	-	10.00	5.58	5.13
Habilidad Analítica de Palabras	10.17	2.39	10.86	3.67	9.20	0.17	-	-4.00	10.17	2.59
5:										
Vocab.	3.16	3.61	2.87	3.06	4.25	4.83	-	3.91	3.16	3.36
Lectura A	5.53	8.21	6.47	7.11	2.00	10.62	-	7.94	5.53	8.43
Lectura B	8.74	7.23	8.00	6.43	11.50	9.00	-	7.11	8.74	7.33
Lectura Total	14.58	15.34	14.87	13.43	13.50	19.54	-	15.00	14.58	15.62
Habilidad Analítica de Palabras	6.74	8.13	5.13	8.04	12.75	8.33	-	8.49	6.74	7.83
6:										
Conocimiento de Palabras	10.83	7.46	12.50	4.77	9.17	8.88	15.00	7.50	10.00	7.44
Lectura	6.75	7.65	6.50	11.67	7.00	5.53	5.50	-2.63	7.00	12.22

45-

45-A

TABLA 3

Valores de F, Grados de Libertad y Números de Individuos para Pruebas de Aprovechamiento por Seis Grados de Dificultad para Comparacioenes entre Dos Grupos por Tratamiento, Sexo y Raza (E: Experimental; C: Testigo; M: Hombres; F: Mujeres; B: Negros; W: Blancos)

Grupos		Grados de Dificultad																							
		1				2				3				4				5				6			
1	2	F	df	n_1	n_2	F	df	n_1	n_2	F	df	n_1	n_2	F	df	n_1	n_2	F	df	n_1	n_2	F	df	n_1	n_2
EM	CM	2.15	2,80	17	21	1.61	5,32	5	21	0.17	5,25	2	16	1.17	3,41	7	21	5.39*	5,86	15	53	3.17	2,29	6	9
EF	CF	4.17*	2,80	23	28	1.77	5,32	3	14	1.61	5,25	3	15	3.21*	3,41	5	12	3.92*	5,86	4	24	0.29	2,29	6	17
EB	CB	8.17*	2,80	2	6	4.81*	5,32	2	15	1.46	5,25	2	1	--	--	--	--	--	--	--	--	1.96	2,29	2	8
EW	CW	4.64*	2,80	38	43	0.34	5,32	6	20	0.48	5,25	3	30	2.03	3,41	12	32	2.03*	5,86	19	42	2.26	2,29	10	18
EB	EW	7.36*	2,80	2	38	0.52	5,32	2	6	0.70	5,25	2	3	--	--	--	--	--	--	--	--	0.54	2,29	2	10
CB	CW	3.83*	2,80	6	43	2.77*	5,32	15	20	1.44	5,25	1	30	5.39*	3,41	1	32	0.09	5,86	35	42	4.90*	2,29	8	18
EM	EF	1.98	2,80	17	23	0.53	5,32	5	3	0.19	5,25	2	3	0.62	3,41	7	5	1.96	5,86	15	4	0.90	2,29	6	6
CM	CF	3.83*	2,80	21	28	2.77*	5,32	21	14	1.44	5,25	16	15	2.49	3,41	21	12	1.05	5,86	53	24	4.90*	2,29	9	17
E	C	4.87*	2,80	40	49	2.85*	5,32	8	35	1.00	5,25	5	31	2.95*	3,41	12	33	6.57*	5,86	19	77	2.10	2,29	12	26

*($p \leq .05$)

TABLA 4

Valores de F y Grados de Libertad por Grado
para la Prueba de "Coopersmith Auto-Estimación"

Fuente de Variación	Grado 1		Grado 2		Grado 3		Grado 4		Laboratorio de Lectira	
	F	df	F	df	F	df	F	df	F	df
Efecto de Tratamiento	8.83*	1,72	0.07	1,39	1.41	1,62	5.98*	1,51	0.03	1,89
Efecto de Sexo	2.91	1,72	0.12	1,39	1.38	1,62	0.00	1,51	0.03	1,89
Efecto de Raza	0.00	1,72	1.35	1,39	0.22	1,62	2.29	1,51	2.59	1,89
Tratamiento X Sex	1.27	1,72	0.19	1,39	0.79	1,62	6.55*	1,51	0.00	1,89
Tratamiento X Raza	0.15	1,72	0.44	1,39	0.35	1,62	5.29*	1,51	1.91	1,89
Sexo X Raza	0.00	1,72	0.04	1,39	0.15	1,62	0.37	1,51	0.32	1,89
Tratamiento X Sexo X Raza	0.37	1,72	0.00	1,39	0.00	1,62	0.00	1,51	0.00	1,89

* ($p \leq .05$)

TABLA 5

Promedios y Numeros de Individuos para la Prueba de "Coopersmith Auto-Estimación" por Grado, Grupo, Sexo y Raza (E: Experimental; C: Testigo; M: Hombres; F: Mujeres; B: Negros; W: Blancos)

Grupos	Grado									
	1		2		3		4		Lab. de Lectura	
	$\bar{x}$	n	$\bar{x}$	n	$\bar{x}$	n	$\bar{x}$	n	$\bar{x}$	n
E	1.71	38	-0.38	8	1.00	17	-1.96	26	0.39	18
C	-2.12	42	-0.68	38	-0.49	53	2.41	32	0.52	77
EM	1.94	16	-2.40	5	1.38	8	1.56	9	1.21	14
CM	-2.28	18	-1.20	20	-0.92	26	2.35	20	0.79	53
EF	1.55	22	3.00	3	0.67	9	-3.82	17	-2.50	4
CF	-2.00	24	-0.11	18	-0.07	27	2.50	12	-0.08	24
EB	2.00	2	3.00	2	0.50	4	0.50	4	-	-
CB	-6.17	6	-2.17	6	0.88	17	-9.00	1	0.63	35
EW	1.69	36	-1.50	6	1.15	13	-2.41	22	0.39	18
CW	-1.44	36	-0.41	32	-1.14	36	2.77	31	0.43	42

38

Diferencias significantes se encontraron en los grados primero y cuarto. En el grado primero, el grupo experimental tuvo, significativamente, una calificación más alta en el concepto de sí mismo que el grupo testigo. En el grado cuarto pasó lo contrario, el grupo testigo lo hizo significativamente mejor que el grupo experimental. El grado cuarto, también tuvo interacciones significantes entre el tratamiento y sexo y entre el tratamiento y raza. Los niños y los negros lo hicieron mejor en el grupo testigo, y las niñas y los blancos en el grupo experimental.

Las Tablas 6 y 7 enumeran los resultados de la Prueba "Ohio." Los valores de F y los grados de libertad se dan en la Tabla 6, y los promedios y los números de individuos en la Tabla 7. Correspondiendo a los resultados encontrados en el "Coopersmith," diferencias significantes se obtuvieron en los grados primero y cuarto. En el grado primero, el grupo experimental nuevamente, tuvo calificaciones más altas que el grupo testigo; los negros lo hicieron significativamente mejor que los blancos. Además de que hubo una interacción significante entre raza y sexo; las niñas negras y los niños blancos tuvieron mejores calificaciones que las niñas blancas y los niños negros. En el grado cuarto hubo una diferencia significante por raza; los blancos lo hicieron mejor que los negros. También una interacción significante de tratamiento-sexo existió en donde niñas del grupo experimental y niños del grupo testigo lo hicieron mejor que niñas del grupo testigo y niños del grupo experimental.

La Relación entre el Aprovechamiento, la Estimación Propia y la Aceptación Social

Las relaciones entre el aprovechamiento, la est mación propia y la aceptación social se investigaron utilizando las correlaciones del "producto-momento Pearson" en los seis grados de dificultad descritos en los datos del aprovechamiento. Resultados significantes ($p = .05$) variaron de un grado de dificultad a otro. En el grado primero que consistió de alumnos de primero, los niños del grupo experimental tuvieron una relación significante postiva entre la comprensión auditiva y el Coopersmith ($r = -.50$), pero una relación significante negativa entre la comprensión auditiva y el Ohio ($4 = -.63$). Para aquellos estudiantes en el grado de dificultad segundo , quienes tomaron el SAT - Nivel I, los niños del grupo testigo tuvieron una relación significante postiva entre la Parte A de la Lectura y el Ohio ($r = 0.47$). Para el grado de dificultad tercero, en el cual se administró a los estudiantes el SAT - Nivel II, las niñas del grupo testigo tuvieron una correlación positiva entre la Parte A de la Lectura y el Coopersmith ($r = 0.59$) y los blancos del grupo testigo entre la Habilidad Analítica de Palabras y el Coopersmith ($r = 0.37$). El cuarto grado de dificultad proporcionó una relación negativa entre la Habilidad Analítica de Palabras y el Coopersmith para las niñas del grupo experimental ($r = .90$). Los estudiantes del laboratorio de la lectura que tomaron el SAT - Nevil I tuvieron correlaciones positivas con el Ohio y correlaciones negativas con el Coopersmith. El grupo experimental tuvo correlaciones positivas entre el Ohio y la Pare A de la Lectura ($r = 0.51$); las niñas del grupo experimental entre el Ohio y la Lectura Total ($r = 0.93$); y los blancos

TABLA 6

Valores de F y Grados de Libertad por Grado para
Ohio Self Acceptance Inventory Gains

Fuente de Variación	Grado 1		Grado 2		Grado 3		Grado 4	
	F	df	F	df	F	df	F	df
Efecto de Tratamiento	6.82*	1,48	0.01	1,39	3.68	1,63	1.62	1,52
Efecto de Sexo	0.43	1,48	0.61	1,39	0.29	1,63	3.45	1,52
Efecto de Raza	6.28*	1,48	0.05	1,39	0.16	1,63	4.87*	1,52
Tratamiento X Sexo	0.17	1,48	0.94	1,39	0.32	1,63	10.38*	1,52
Tratamiento X Raza	0.00	1,48	0.48	1,39	0.70	1,63	0.32	1,52
Sexo X Raza	7.14*	1,48	1.23	1,39	0.68	1,63	0.15	1,52
Tratamiento X Sexo X Raza	0.00	1,48	0.00	1,39	2.08	1,63	0.00	1,52

* ($p \leq .05$)

TABLA 7

Promedios y Número de Individuos para el Ohio Self Acceptance Inventory Gains por Grado, por Grupo, Sexo y Raza (E: Experimental; C: Testigo; M: Hombres; F: Mujeres; B: Negros; W: Blancos)

Grupos	Grados							
	1		2		3		4	
	$\bar{x}$	n	$\bar{x}$	n	$\bar{x}$	n	$\bar{x}$	n
E	38.91	22	-0.88	8	-0.29	17	-9.41	29
C	20.81	32	-3.87	38	28.57	54	5.50	30
EM	44.20	10	10.60	5	4.13	8	-18.42	12
CM	21.00	14	0.35	20	22.69	26	24.40	20
	34.50	12	-20.00	3	-4.22	9	-3.06	17
CF	20.67	18	-8.56	18	34.04	28	-32.30	10
EB	-	-	1.50	2	21.50	4	26.60	5
CB	50.83	6	-12.17	6	28.17	18	28.00	1
EW	38.91	22	-1.67	6	-7.00	13	-16.92	24
CW	13.88	26	-2.31	32	28.78	36	4.72	29

del grupo experimental entre el Ohio y la Parte B de la Lectura (r = 0.51). Correlaciones negativas existieron para el grupo experimental entre el Coopersmith y la Parte B de la Lectura (r = -.55) y entre el Coopersmith y la Lectura Total (r = -.49); y lo mismo para los hombres del grupo experimental (r = -.60 y r = -.52, respectivamente) y los blancos del grupo experimental (r = -.55 y r = -.49, respectivamente). Para el sexto grado de dificultad, aquellos estudiantes que tomaron el MAT, tuvieron una correlación negativa en el grupo testigo entre el Coopersmith y la Lectura Total (r = -.39).

Recapitulación

Exactamente ¿qué revela toda esta información? En resumen significa que el Programa de Lectura Personalizado se puede aplicar de la mejor manera en grados superiores al primero y fuera de los laboratorios de lectura donde las calificaciones de aprovechamiento son el foco principal. Para el concepto propio y la aceptación social, lo opuesto es verdad. El programa parece realzar la estimación propia y la aceptación social en el primer grado con un énfasis principal en la aceptación social. En los grados siguientes estas medidas aumentan para los grupos particulares, especificamente con niñas del grupo experimental, niños del grupo testigo y blancos del grupo experimental.

APENDICE

REACCIONES SOBRE EL MODELO

1. ¿A través de este modelo pudo usted identificar las necesidades de cada niño y luego adaptar la instrucción para satisfacer dichas necesidades?

2. ¿Pudieron trabajar los niños según su ritmo?

3. ¿Ayudó el modelo a cambiar el concepto propio de sí mismo del estudiante? ¿Cómo?

4. ¿Afectó las actitudes hacia la lectura? ¿Cómo?

5. ¿Cuál fue la proporción de las veces que Ud. seleccionó los libros comparada con las veces que los alumnos lo hicieron?

6. ¿Usó Ud. SORT? ¿Qué efectivo fue?

7. ¿Le enseño Ud. a sus alumnos el Método de los Cinco Dedos? ¿Qué efectivo fue?

8. ¿Leyeron sus alumnos en silencio y oralmente todos los días?

9. ¿Qué a menudo le leyó a Ud. cada niño?

10. Comparta sus sentimientos acerca de la Venta de Libros. Este objetivo fue para estimular el interés en la lectura. ¿Se alcanzó? ¿Qué mejoramientos hubo? Incluya ejemplos de las formas como sus alumnos compartieron los libros, de como se hizo y de la frecuensia..

11. Comparta sus sentimientos acerca de la Lectura en Silencio Prolongada. Este objetivo fue para usarlo a Ud. de modelo y para leer por períodos de tiempo sin interrupción. ¿Qué mejoramientos se hicieron? ¿Cómo llevo Ud. a cabo la LSP y qué a menudo?

12. ¿Tuvo Ud. un Laboratorio de Habilidades?

13. ¿Cómo resulto? ¿Hubo mejoramientos?

14. Si no tuvo Ud. un Lab. de Habilidades, ¿qué usó Ud. para el desarrollo de habilidades?

15. De lo siguiente, circule Ud. aquello que también usó para el desarrollo de habilidades.

hojas de trabajo juegos centros de aprendizaje
otro (sea específico)

16. ¿Qué a menudo enseñó Ud. habilidades de grupo? (semanalmente)

17. ¿Tuvieron los niños, por lo menos, dos días a la semana actividades para el desarrollo de habilidades? Si hubo más, indíquelo.

18. ¿Enseñó Ud. a los niños a que se programaran solos? Explique, como lo hicieron.

19. ¿Usaron los niños el laboratorio SRA, al menos dos días a la semana? Si más, indíquelo.

20. ¿Qué efectivo fue el lab. SRA, en la enseñanza de habilidades de comprensión?

21. Comparta Ud. otras técnicas que haya usado para mejorar las habilidades de vocabulario y comprensión.

22. ¿Qué tipo de sistema para archivar datos usó Ud. durante las conferencias? ¿para el desarrollo de habilidades? ¿otro? ¿para el uso de libros por los alumnos?

23. ¿Cómo resultaron sus conferencias individuales con los alumnos? ¿Hubo algún mejoramiento?

24. ¿Pudo Ud. escuchar a cada niño en su lectura una vez por semana? Si no, ¿cómo compensó Ud. esto?

25. ¿Usó Ud. algunas de las formas sugeridas para archivar informes? Comparta sus pensamientos al respecto.

26. En general, ¿qué piensa Ud. de este modelo para enseñar a los niños a leer? ¿Cuáles son sus aspectos fuertes? ¿Cuáles son los aspectos débiles? ¿Lo usaría Ud. tra vez?

27. ¿A qué tipo de niño piensa Ud. que ayudó más?

28. ¿Qué piensa Ud. de este modelo comparado con el modelo que agrupa para le lectura según la habilidad y que hace uso de textos básicos de lectura?

BIBLIOGRAFIA

1. Barbe, W. Educator's Guide to Personalized Reading Instruction. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, Inc., 1961

2. Bruck, M. A Study of Age Differences and Sex Differences in the Relationship Between Self-Concept and Grade-Point Averages. Doctoral Dissertation, Michigan State University, 1957.

3. Combs, Arthur W., Avila, Donald L., and Purkey, Wm. W. Helping Relationships: Basic Concepts for the Helping Professions. Boston: Allyn & Bacon, Inc., 1971

4. Hamachek, D. E. A Study of the Relationship Between Certain Measures of Growth and the Self-Images of Elementary School Children. Doctoral Dissertation, University of Michigan, 1960.

5. Lemey, Mary. "Relationship of Self Perceptions of Early Primary Children to Achievement in Reading," Dessertation Abstracts, 1963, 24, 628-629

6. McCracken, Robert A., and McCracken, Marlene J. Reading is Only the Tiger's Tail. San Rafael, California: Leswing Press, 1972, pp. 21 - 23.

7. Purkey, Wm. W. Self-Concept and School Achievement. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, Inc., 1970.

8. Toller, Gladys. "Certain Aspects of the Self Evaluations Made by Achieving and Retarded Readers of Average and Above Average Intelligence," Dissertation Abstracts, 1968, 28, 976A.

9. Veatch, Jeanette. How to Teach Reading with Children's Books. New York: Citation Press, 1968, p. 9.

10. Veatch, Jeanette. Individualizing Your Reading Program. New York: G. P. Putnam's Sons, 1959.

11. Veatch, Jeanette. Reading in the Elementary School. New York: Ronald Press Co., 1966, pp. 495-498.

12. Wattenberg, W., and Clifford, Clare. "Relation of Self-Concepts to Beginning Achievement in Reading," in W. Durr (Ed.) Reading Instruction: Dimensions and Issues. Boston: Houghton Mifflin Co., 1967.